

**UNIVERSITÉ NATIONALE DU VIETNAM À HANOI
UNIVERSITÉ DE LANGUES ET D'ÉTUDES INTERNATIONALES**

Département de Post-Universitaires

ROMANI Yves

**L'adaptation du concept de déviance positive à la formation de professeurs français de FLE en
contexte hétéroglotte - Le cas de cours adultes à Hanoi au Vietnam**

**(Applique le concept de déviance positive dans la formation des enseignants français de FLE en
contexte hétéroglotte : Étude de cas des cours adultes à Hanoi au Vietnam)**

**Spécialité : Méthodologie de l'enseignement du français
Code : 9140233.01**

**Directeurs de recherche
Pr. Dr. ĐINH HỒNG VÂN
Pr. Dr. FATIMA CHNANE-DAVIN**

HANOI - 2026

La recherche a été achevée à l'Université de Langue et d'Études Internationales, Université Nationale du Vietnam à Hanoi.

Directeur de recherche :

- Pr. Dr. ĐINH HỒNG VÂN
- Pr Dr Fatima CHNANE-DAVIN

Rapporteur 1:

.....
Rapporteur 2:

.....
Rapporteur 3:

.....
La thèse sera défendue devant le Jury réuni à.....

.....
.....

PHẦN MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Việc giảng dạy tiếng Pháp như một ngoại ngữ (FLE) tại Việt Nam có nhiều thách thức vốn rất phức tạp. Vấn đề không chỉ dừng lại ở việc truyền đạt một ngôn ngữ, mà còn là quá trình kiến tạo các mối liên hệ giữa hai nền văn hoá, điều tiết giữa những đặc thù của từng hệ thống giáo dục, đồng thời đáp ứng kỳ vọng của một nhóm người học không chia sẻ cùng một ngôn ngữ cũng như cùng một hệ mã giao tiếp.

Nghiên cứu của chúng tôi được hình thành trong bối cảnh đó, với mong muốn góp phần làm sáng tỏ những thách thức cốt lõi của việc giảng dạy FLE tại Việt Nam. Chúng tôi không hướng tới việc xây dựng bảng tổng hợp các hoạt động dạy học tốt nhất dành cho học viên Việt Nam bởi vì một nghiên cứu như vậy sẽ có phạm vi rất rộng, bao hàm hết sự đa dạng và các đặc thù văn hoá của đất nước. Chúng tôi chỉ tập trung vào quan sát và thu thập những yếu tố thuộc về kỹ năng nghề nghiệp đã được hình thành vững chắc, vốn trước đây chỉ tồn tại dưới dạng trao đổi nghề nghiệp phi chính thức giữa các đồng nghiệp, để từ đó tiến hành hệ thống hoá và chuẩn hoá.

Theo hướng tiếp cận này, luận án đặt ra những câu hỏi gắn liền với thực tiễn giảng dạy hàng ngày của chúng tôi tại Việt Nam như sau: Khi tương tác với đối tượng người học Việt Nam, giáo viên người Pháp nhận thấy mình còn thiếu những gì? Có thể áp dụng phương pháp Lệch chuẩn tích cực (Déviance Positive) trong bối cảnh này làm công cụ quan sát định tính các hoạt động dạy học hay không? Làm thế nào để xây dựng phương pháp luận hiệu quả nhằm khái quát hoá hoạt động tích cực quan sát thấy ở giáo viên Việt Nam, đồng thời đo lường được những tác động cụ thể của những thực hành đó trong thực tiễn giảng dạy?

Xuất phát từ đó, chúng tôi đã suy ngẫm về những hoạt động dạy học tích cực, về các nhu cầu đặc thù của giáo viên và người học, cũng như về các phương thức thúc đẩy trao đổi và hợp tác giữa các chủ thể này. Nghiên cứu lựa chọn cách tiếp cận định tính, tập trung vào việc quan sát thực hành lớp học và phân tích diễn ngôn của giáo viên, đồng thời được cấu trúc xoay quanh các nội dung sau: xác định nhu cầu của giáo viên người Pháp (quản lý lớp học, thích nghi văn hoá và ngôn ngữ, ngữ âm, ngữ điệu...), điều chỉnh phương pháp Lệch chuẩn tích cực vào bối cảnh Việt Nam dưới tên gọi Khác biệt tích cực (Différence Positive), làm nổi bật các hoạt động hiệu quả và có khả năng chuyển giao, vận dụng phương pháp “chỉ dẫn thực hành” (instruction au sosie), cũng như các cuộc phỏng vấn với chuyên gia. Qua đó, nghiên cứu đã làm nổi bật các hoạt động giảng dạy và giáo học pháp xuất phát từ cộng đồng giáo viên Việt Nam, đồng thời nhấn mạnh tầm quan trọng của các vấn đề liên văn hoá trong giảng dạy FLE.

Chúng tôi đặc biệt nhấn mạnh rằng cần phải tính đến các chiều cạnh văn hoá và xã hội của quá trình học tập tại Việt Nam. Nghiên cứu cũng chịu ảnh hưởng sâu sắc từ Lý thuyết Hành động Liên hợp trong Dạy học, lý thuyết này cho phép phân tích các tương tác trong lớp học như những quá trình đồng kiến tạo tri thức. Cuối cùng, phương pháp Lệch chuẩn tích cực – được chúng tôi điều chỉnh cho phù hợp với bối cảnh nghiên cứu tại Việt Nam – đã cung cấp một khung phân tích độc đáo nhằm nhận diện các hoạt động đổi mới cũng như những nhân tố dẫn tới thành công.

Nghiên cứu không nhằm mục tiêu đề xuất một danh mục đầy đủ các hoạt động giảng dạy tốt mà nhằm xác định những yếu tố then chốt góp phần vào hiệu quả của việc giảng dạy FLE tại Việt Nam. Chúng tôi ưu tiên cách tiếp cận định tính, dựa trên quan sát, các trao đổi chính thức và không chính thức, khảo sát và phân tích

tài liệu, nhằm nắm bắt tối đa các khía cạnh phức tạp trong những hiện tượng được nghiên cứu. Luận án này được đặt trong khuôn khổ nghiên cứu – hành động, hướng tới việc góp phần cải thiện các thực hành sư phạm tại thực địa. Ngoài ra, luận án cũng góp phần phát triển nghiên cứu trong lĩnh vực giảng dạy, thông qua việc chỉ ra các thách thức và cơ hội gắn liền với việc xem xét các đặc thù văn hoá – ngôn ngữ, cũng như phân tích các biểu trưng và nhận thức của giáo viên và người học.

Nghiên cứu cũng mở ra những triển vọng nghiên cứu mới, chẳng hạn như tác động của các cộng đồng thực hành và chia sẻ kinh nghiệm đối với sự phát triển nghề nghiệp của giáo viên, cũng như khả năng áp dụng khái niệm Khác biệt tích cực sang những bối cảnh văn hoá khác.

2. Mục đích nghiên cứu

Kể từ khi đến Hà Nội giảng dạy vào năm 2017, thông qua nhiều cuộc trao đổi với các giáo viên người Pháp có kinh nghiệm lâu năm tại Việt Nam cũng như với các giáo viên Việt Nam, chúng tôi nhận ra rằng cách tiếp cận sư phạm của bản thân cũng như của nhiều đồng nghiệp chưa thực sự tối ưu. Nhiều khó khăn nảy sinh khi chúng tôi đứng trước đối tượng người học Việt Nam, trong khi đó không phải lúc nào chúng tôi cũng có thể xác định rõ nguyên nhân hay đưa ra những giải pháp phù hợp cho những khó khăn đó.

Trước thực tế đó, nghiên cứu này hướng tới việc đề cao và khai thác những đóng góp của các giáo viên Việt Nam giàu kinh nghiệm, nhằm thúc đẩy trao đổi chuyên môn giữa giáo viên Pháp và giáo viên Việt Nam.

Về mặt lý thuyết, chúng tôi mong muốn xây dựng phương pháp thu thập dữ liệu và đào tạo giáo viên Pháp trong bối cảnh giảng dạy đa ngôn ngữ – đa văn hoá.

Về mặt thực tiễn, nghiên cứu hướng tới việc tăng cường trao đổi chuyên môn giữa giáo viên Pháp và giáo viên Việt Nam trong lĩnh vực giảng dạy tiếng Pháp tại Việt Nam.

3. Câu hỏi nghiên cứu

Từ mục đích kể trên, nghiên cứu được triển khai xoay quanh các câu hỏi sau:

- Khi tương tác với đối tượng người học Việt Nam, giáo viên người Pháp nhận thấy mình còn thiếu những gì?
- Có thể áp dụng phương pháp Lệch chuẩn tích cực (Déviance Positive) để tiến hành quan sát định tính các giáo viên tại Việt Nam hay không?
- Làm thế nào để xây dựng và triển khai một phương pháp luận dựa trên khái niệm Lệch chuẩn tích cực nhằm khái quát hoá các thực hành tích cực được ghi nhận ở một số giáo viên và sau đó chuyển giao chúng cho các giáo viên không phải người Việt, đồng thời đo lường được tác động của những thực hành đó trong khuôn khổ một nghiên cứu – can thiệp?

4. Giả thuyết nghiên cứu

Từ các câu hỏi nghiên cứu nêu trên, chúng tôi đưa ra những giả thuyết sau:

- Những nhu cầu được đào tạo mà giáo viên người Pháp tại Viện Pháp tại Hà Nội (IFVHN) cảm nhận trong quá trình giảng dạy chịu ảnh hưởng trực tiếp từ văn hoá, ngôn ngữ và kỳ vọng của người học Việt Nam.
- Phương pháp Lệch chuẩn tích cực không phù hợp trong nghiên cứu khoa học xã hội có thể được lý giải bởi khó khăn trong việc vừa xây dựng phương pháp này như một công cụ định tính vừa đảm bảo hoàn trả các kết quả nghiên cứu cho cộng đồng được nghiên cứu.

- Khi điều chỉnh phương pháp Lệnh chuẩn tích cực cho nghiên cứu trong lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn tại Việt Nam, chúng ta có thể xác định những yếu tố sư phạm và giáo học pháp nhằm giảm thiểu thiểu hụt về năng lực liên văn hoá và liên ngôn ngữ của giáo viên FLE tại Viện Pháp tại Hà Nội.

5. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu của chúng tôi được triển khai trong bối cảnh giảng dạy FLE tại Việt Nam. Phương pháp Lệnh chuẩn tích cực được điều chỉnh thành Khác biệt tích cực (Différence Positive) để có thể thực hiện nghiên cứu định tính dựa trên quan sát không tham gia, phân tích tài liệu, khảo sát giáo viên và phỏng vấn chuyên gia.

Trước tiên, nghiên cứu cho phép xác định những nhu cầu đặc thù của giáo viên người Pháp đang làm việc tại Việt Nam, sau đó thu thập và chỉ rõ các hoạt động giảng dạy và giáo học pháp do các giáo viên Việt Nam triển khai nhằm đáp ứng những nhu cầu đó.

Các kết quả nghiên cứu dự kiến cho thấy cần tính đến các đặc thù văn hoá và ngôn ngữ của người học, phát triển *năng lực liên văn hoá* cho giáo viên. Ngoài ra, kết quả cũng chỉ ra vai trò của hợp tác chuyên môn giữa các giáo viên, cũng như lợi ích của việc vận dụng đa dạng các phương pháp sư phạm.

Qua đó, nghiên cứu mong muốn mang lại một góc nhìn mới về các thách thức của việc giảng dạy FLE trong bối cảnh liên văn hoá, đồng thời đề xuất phương pháp Khác biệt tích cực như một công cụ phân tích và cải thiện thực hành sư phạm. Nghiên cứu cũng mở ra những triển vọng mới, đặc biệt liên quan đến tác động của các cộng đồng thực hành và khả năng khái quát hoá phương pháp Khác biệt tích cực sang các bối cảnh khác.

6. Giới hạn nghiên cứu

Nghiên cứu của chúng tôi nằm trong khuôn khổ điều chỉnh phương pháp Lệnh chuẩn tích cực cho bối cảnh sử dụng cụ thể, cũng như vận dụng phương pháp này nhằm thu thập các thực hành nghề nghiệp mới, góp phần làm phong phú thêm kho thực hành của giáo viên FLE người Pháp. Để có thể triển khai nghiên cứu một cách rõ ràng và nhất quán, cần xác định giới hạn nghiên cứu cụ thể.

Trước hết, chúng tôi loại trừ khỏi đối tượng nghiên cứu các giáo viên FLE không phải người Việt hoặc người Pháp, nhằm đảm bảo đồng nhất tương đối về văn hoá giảng dạy và học tập.

Tiếp theo, mặc dù các chuyên gia được phỏng vấn đến từ nhiều vùng khác nhau trên toàn lãnh thổ Việt Nam, nghiên cứu chỉ giới hạn về mặt không gian tại thành phố Hà Nội, với giả định rằng người học và giáo viên tại đây có thể gặp phải những khó khăn mang tính đặc thù.

Cuối cùng, các quan sát được giới hạn ở Khoa Ngôn ngữ & Văn hóa Pháp, Trường Đại học Ngoại ngữ – Đại học Quốc gia Hà Nội, bởi đây là nơi chúng tôi thực hiện luận án và cũng là một trong những cơ sở đào tạo ngôn ngữ lớn nhất cả nước. Tuy nhiên, trong tương lai, chúng tôi có thể sẽ mở rộng nghiên cứu sang các khu vực khác.

7. Cấu trúc luận án

Ngoài phần mở đầu và phần thảo luận cuối cùng, luận án được cấu trúc thành bốn phần chính:

- Phần thứ nhất mang tên “Di sản lịch sử và thực tại xã hội – ngôn ngữ của Việt Nam”. Phần này xây dựng bối cảnh nền tảng không thể thiếu để hiểu được toàn bộ nghiên cứu. Chương thứ nhất khảo sát bối cảnh địa lý – ngôn ngữ, thông qua việc phân tích quá trình phát triển của tiếng Việt (từ chữ Nôm đến chữ Quốc ngữ) cũng như vị thế hiện nay của ngôn ngữ này trước sự thống lĩnh của tiếng Anh. Chương này đồng thời lần lại tiến trình lịch sử của tiếng Pháp tại Việt Nam, từ thời kỳ thuộc địa cho

đến giai đoạn Đổi mới, nhằm làm rõ vị thế hiện nay của tiếng Pháp với tư cách là ngôn ngữ văn hoá và ngoại giao. Chương thứ hai trình bày hệ thống giáo dục Việt Nam, một hệ thống đặc trưng với tính chọn lọc cao và các phương pháp giảng dạy truyền thống chi phối. Chương thứ ba đi sâu phân tích chính sách ngôn ngữ giáo dục dành riêng cho tiếng Pháp, trong mối quan hệ với các định hướng chiến lược của Nhà nước và các tổ chức Pháp ngữ. Cuối cùng, chương thứ tư phân tích nội dung so sánh các tác nhân của quá trình truyền thụ, làm nổi bật khoảng cách giữa việc đào tạo giáo viên tại Pháp (thường mang tính phổ quát, ít gắn với ngữ cảnh) và thực tế giảng dạy tại Việt Nam, đồng thời phân tích những đặc thù trong đào tạo giáo viên Việt Nam. Những phân tích này cho thấy cần điều chỉnh phương pháp sư phạm tại Viện Pháp tại Hà Nội (IFVHN).

- Phần thứ hai, với tiêu đề “Cơ sở lý thuyết: Lệnh chuẩn tích cực phục vụ giảng dạy FLE tại Việt Nam », xác lập các công cụ khái niệm làm nền tảng cho toàn bộ cách tiếp cận nghiên cứu. Chương thứ nhất lý giải việc lựa chọn Lệnh chuẩn tích cực làm công cụ thích nghi, đồng thời khảo sát các khái niệm liên quan đến việc điều chỉnh theo đặc điểm của người học, khai thác các từ vay mượn và phát triển năng lực liên văn hoá, trước khi tiến hành định nghĩa Lệnh chuẩn tích cực dưới góc độ nhận thức luận và bàn về khả năng ứng dụng của phương pháp này trong lĩnh vực giáo dục. Chương thứ hai tập trung vào so sánh và dịch giữa hai ngôn ngữ, thông qua việc phân tích các đối lập kiểu hình chủ yếu giữa tiếng Pháp và tiếng Việt (hình thái học, từ vựng, ngữ âm, ngữ điệu, cú pháp) nhằm dự báo các khó khăn trong học tập. Chương này cũng đặt vấn đề dịch thuật (dựa trên Lý thuyết dịch nghĩa ngôn bản) như một đòn bẩy giáo học pháp. Chương thứ ba huy động các khái niệm về học tập tổ chức, giao tiếp liên văn hoá (hoạt động tương tác, thể diện, bản sắc) và hành động sư phạm (Lý thuyết Hành động Liên hợp trong Dạy học) nhằm lý thuyết hoá quá trình chuyển giao các hoạt động giảng dạy.
- Với tên gọi « Khung phương pháp luận », phần thứ ba trình bày việc xây dựng nghiên cứu – can thiệp. Chương thứ nhất xác định cơ sở nhận thức luận và trình bày chẩn đoán ban đầu rút ra từ khảo sát thăm dò, qua đó cho phép xếp thứ tự ưu tiên các nhu cầu của giáo viên. Chương thứ hai trình bày chi tiết cách tiếp cận phương pháp luận trung tâm, đó là quá trình chuyển từ “Lệnh chuẩn” sang “Khác biệt tích cực” (Différence Positive) nhằm vượt qua các rào cản đạo đức và ngữ nghĩa, đồng thời lý giải sự lựa chọn các công cụ thu thập dữ liệu. Chương thứ ba mô tả giai đoạn tác nghiệp của nghiên cứu, bao gồm quan sát và thu thập dữ liệu (xây dựng ngữ liệu tại ULIS-VNU và IFVHN, thu thập các quan điểm và kinh nghiệm nghề nghiệp, đa dạng dữ liệu từ các đồng nghiệp khác). Cuối cùng, chương thứ tư trình bày phương pháp luận của công cụ đào tạo “Phản tư chéo”, được thiết kế nhằm phổ biến các hoạt động giảng dạy đã được xác định.
- Phần thứ tư, mang tên « Phân tích dữ liệu », chính là nội dung trọng tâm của luận án. Chương thứ nhất xác nhận quá trình xây dựng cách biểu đạt mới cho khái niệm “Différence Positive”, đây là điều kiện tiên quyết để phương pháp này được chấp nhận. Chương thứ hai đối chiếu nhu cầu của giáo viên Pháp với hoạt động giảng dạy của giáo viên Việt Nam, thông qua phân tích các quan sát lớp học và các lỗi tái diễn của người học. Chương thứ ba khai thác kết quả của phương pháp “chỉ dẫn thực hành”, được triển khai với các giáo viên Việt Nam và Pháp, qua đó làm rõ các chiến lược quản lý lớp học. Chương thứ tư đề xuất chuyển giao các chiến lược đã được xác định, đặc biệt trong quản lý lớp học, trong ngữ

âm – ngữ điệu (sửa lỗi âm và thanh điệu) và trong phát triển năng lực đa văn hoá. Chương thứ năm trình bày việc xác nhận các chiến lược này thông qua tham vấn chuyên gia. Chương thứ sáu xây dựng chương trình đào tạo thành các mô-đun (động lực, công cụ, khó khăn/giải pháp, hoạt động giảng dạy tốt). Cuối cùng, chương thứ bảy phân tích những ghi nhận và phản hồi của giáo viên đối với công cụ “Phản tư chéo”, qua đó khẳng định tác động của cách tiếp cận này trong việc thay đổi các hoạt động giảng dạy.

Cuối cùng, phần Thảo luận khép lại luận án, đặt các kết quả nghiên cứu trong tương quan với khung lý thuyết và các triển vọng nghiên cứu tương lai.

PHẦN 1 : DI SẢN LỊCH SỬ VÀ THỰC TẠI XÃ HỘI – NGÔN NGỮ CỦA VIỆT NAM

1. Bối cảnh địa lý – ngôn ngữ của Việt Nam

Việt Nam có dân số khoảng 96 triệu người, với 54 dân tộc trong đó dân tộc Kinh chiếm đa số (85,3%). Ngôn ngữ Việt Nam được hình thành qua một lịch sử phức tạp, khởi đầu là ảnh hưởng sâu sắc của Hán ngữ (chữ nho), tiếp đến là ra đời hệ thống chữ viết bản địa (chữ nôm), trước khi chuyển sang sử dụng hệ chữ cái La-tinh hoá (quốc ngữ) do các giáo sĩ phương Tây giới thiệu và được thể chế hoá trong thời kỳ thuộc địa.

Trong bối cảnh Việt Nam đương đại, tiếng Anh đã khẳng định vị thế là ngôn ngữ mang tính thống lĩnh trong tiến trình mở cửa kinh tế và hội nhập khu vực (ASEAN). Điều này khiến tiếng Pháp dần bị đẩy vào vị thế của một ngôn ngữ “ngách” hoặc ngôn ngữ văn hoá, được sử dụng trong một bộ phận thiểu số, thường thuộc tầng lớp tinh hoa hoặc gắn với mục đích học tập, nghề nghiệp và di cư cụ thể.

2. Hệ thống giáo dục Việt Nam

Hệ thống giáo dục Việt Nam chịu ảnh hưởng sâu sắc của các cải cách trong thời kỳ Đổi mới cũng như chính sách xã hội hoá giáo dục, dẫn đến xuất hiện khu vực giáo dục tư thục và gia tăng bất bình đẳng trong tiếp cận giáo dục. Cơ cấu tổ chức nhà trường vẫn mang tính chọn lọc cao, được điều tiết qua các kỳ thi mang tính quyết định đối với tương lai xã hội của người học, qua đó tạo ra áp lực lớn từ phía gia đình.

Hệ thống này chịu ảnh hưởng mạnh mẽ của truyền thống Nho giáo, trong đó hình ảnh người thầy được đề cao, đồng thời hình thành những tập quán học tập dựa trên việc nghe giảng, ghi nhớ và coi trọng thực hành viết, do đó thường hạn chế về thực hành nói. Trong bối cảnh đó, tiếng Anh hiện nay đã trở thành môn học bắt buộc ngay từ bậc tiểu học, qua đó khẳng định vị thế áp đảo của ngôn ngữ này trên “thị trường ngôn ngữ”.

3. Chính sách ngôn ngữ giáo dục đối với tiếng Pháp tại Việt Nam

Là một di sản của thời kỳ thuộc địa, việc giảng dạy tiếng Pháp tại Việt Nam đã trải qua giai đoạn suy giảm mạnh sau năm 1954 ở miền Bắc và năm 1975 ở miền Nam. Tuy nhiên, từ cuối thế kỷ XX, tiếng Pháp có bước hồi sinh mang tính chính trị – thể chế, gắn liền với việc Việt Nam gia nhập Cộng đồng Pháp ngữ và sự triển khai các chương trình có cấu trúc như các lớp song ngữ hay dự án Valofrase. Mặc dù có sự hỗ trợ của các tổ chức và thể chế như Tổ chức Quốc tế Pháp ngữ (OIF) hay Cơ quan Đại học Pháp ngữ (AUF), số lượng người học tiếng Pháp vẫn suy giảm đáng kể (từ khoảng 200.000 xuống còn gần 40.000 người), do tiếng Pháp gặp khó khăn trong việc cạnh tranh với đặc tính hữu dụng tức thời của tiếng Anh. Trước thực tế đó, chính sách hiện nay không còn hướng tới số lượng mà tập trung vào chất lượng, với mục tiêu đào tạo các nguồn nhân lực trình độ cao thông qua các ngành đào tạo đại học bằng tiếng Pháp và các chương trình hợp tác học thuật trình độ cao (các liên kết đại học, chương trình đào tạo liên kết hoặc đào tạo tại chỗ).

4. Tác nhân của quá trình truyền thụ: đào tạo và hồ sơ giáo viên

Khi phân tích các tác nhân tham gia giảng dạy, chúng tôi thấy tồn tại những khác biệt đáng kể giữa hai nhóm giáo viên. Một mặt, giáo viên người Pháp – thường tốt nghiệp Thạc sĩ FLE – có nền tảng đào tạo đại học vững chắc nhưng mang tính phổ quát, ít được chuẩn bị trước những đặc thù văn hoá và giáo học pháp của đối tượng người học Việt Nam. Mặt khác, các giáo viên Việt Nam, được đào tạo tại các cơ sở đại học trong nước (chẳng hạn như Trường Đại học Ngoại ngữ – Đại học Quốc gia Hà Nội), có năng lực ngôn ngữ rất tốt và hiểu biết sâu sắc về các phương pháp giáo dục địa phương. Tuy nhiên, hoạt động giảng dạy của họ thường vẫn chịu ảnh hưởng của các phương pháp truyền thống, tập trung vào ngữ pháp và dịch. Viện Pháp tại Hà Nội (IFVHN)

chính là không gian giao thoa giữa hai nền văn hoá nghề nghiệp này. Thực tiễn tại đây cho thấy nhu cầu cấp thiết phải xây dựng chương trình đào tạo bồi dưỡng thường xuyên mang tính ngữ cảnh hoá, nhằm dung hoà các hoạt động giảng dạy và đáp ứng tốt hơn những đòi hỏi của việc giảng dạy FLE trong bối cảnh Việt Nam.

PHẦN 2: CƠ SỞ LÝ THUYẾT: LỆCH CHUẨN TÍCH CỰC PHỤC VỤ GIẢNG DẠY FLE TẠI VIỆT NAM

Chương 1: Lệnh chuẩn tích cực như một công cụ điều chỉnh phương pháp giảng dạy FLE tại Việt Nam

1. FLE tại Việt Nam: thích nghi và văn hoá

Việc giảng dạy tiếng Pháp như một ngoại ngữ (FLE) tại Việt Nam đòi hỏi phải điều chỉnh phương pháp giảng dạy, vốn thường được xây dựng theo các chuẩn mực phương Tây, lấy người học làm trung tâm (CECRL), để phù hợp với các thực tại văn hoá địa phương. Sự điều chỉnh này trước hết phải tính đến đặc điểm của người học và vốn ngôn ngữ của họ, đặc biệt thông qua việc khai thác các từ vay mượn tiếng Việt có nguồn gốc Pháp, vốn tạo thành những câu nói lịch sử và ngôn ngữ giữa hai nền văn hoá.

Cách tiếp cận liên văn hoá trong giảng dạy FLE cũng cần tích hợp khái niệm “Gánh nặng văn hoá chia sẻ” (Charge Culturelle Partagée – CCP), đồng thời quản lý hiệu quả chuyển động kép giữa sự xa lạ và sự quen thuộc, vốn là đặc trưng của quá trình tiếp cận cái khác trong học tập ngôn ngữ.

2. Lệnh chuẩn tích cực

Đây chính là khái niệm trung tâm của nghiên cứu. Xuất phát từ lĩnh vực dinh dưỡng, phương pháp Lệnh chuẩn tích cực (Déviance Positive) cho rằng các giải pháp đối với một vấn đề xã hội đã tồn tại ngay trong chính cộng đồng, được thể hiện ở những cá nhân đạt được kết quả tốt hơn dù có cùng nguồn lực. Chúng tôi tiến hành phân tích nhận thức luận của khái niệm “lệnh chuẩn” dưới các góc độ triết học và xã hội học, nhằm làm nổi bật những khó khăn khi áp dụng trực tiếp thuật ngữ này trong khoa học xã hội và nhân văn. Thuật ngữ “lệnh chuẩn” mang theo một hàm nghĩa tiêu cực, gắn với cơ chế gán nhãn xã hội, không tương thích với yêu cầu giữ thể diện trong bối cảnh Việt Nam. Do đó, thách thức đặt ra là phải điều chỉnh khái niệm này để biến nó thành một đòn bẩy thay đổi tư phạm mang tính nội sinh, tôn trọng các chuẩn mực văn hoá – xã hội của bối cảnh nghiên cứu.

Chương 2: So sánh và dịch giữa hai ngôn ngữ

1. So sánh các kiểu hình ngôn ngữ

Chúng tôi phân tích các đối lập về mặt cấu trúc chính giữa tiếng Pháp và tiếng Việt nhằm dự báo những khó khăn trong quá trình học tập. Về phương diện hình thái học, tiếng Việt là một ngôn ngữ đơn lập, không biến hình, trong khi tiếng Pháp là một ngôn ngữ hoà kết. Ở khía cạnh từ vựng, tiếng Việt được xếp vào nhóm ngôn ngữ định hướng vệ tinh (biểu thị hướng bằng tiểu từ), trái ngược với tiếng Pháp – một ngôn ngữ định hướng động từ. Những khác biệt này còn thể hiện rõ ở bình diện ngữ âm học (hệ thống thanh điệu của tiếng Việt so với hệ thống ngữ điệu của tiếng Pháp; sự vắng mặt của một số âm vị như /g/ hoặc /r/ trong tiếng Việt chuẩn), cũng như ở cú pháp học, mặc dù cả hai ngôn ngữ đều có cùng trật tự cơ bản SVO.

2. Dịch như thế nào?

Việc dịch thuật khái niệm Lệnh chuẩn tích cực (Déviance Positive) đóng vai trò then chốt đối với việc phương pháp này có được chấp nhận hay không. Chúng tôi dựa trên Lý thuyết dịch nghĩa ngôn bản (Théorie Interprétative de la Traduction – TIT), vốn ưu tiên nghĩa và sự tương đương hơn là sự tương ứng thuần túy về hình thức ngôn từ. Quá trình dịch thuật tập trung vào việc xác định một đối tượng “đọc giả tiếp nhận” – bao gồm cả nhà nghiên cứu và đối tượng được khảo sát – nhằm xây dựng một cách biểu đạt trong tiếng Việt (“Khác

biệt tích cực”) có khả năng tránh các ngộ nhận văn hoá, đồng thời thúc đẩy sự tham gia và đồng thuận của các tác nhân tại thực địa.

Chương 3: Học tập tổ chức phục vụ giao tiếp liên văn hoá và hành động sư phạm

1. Giao tiếp liên văn hoá

Lớp học được phân tích như một không gian giao tiếp liên văn hoá, được điều tiết bởi những mã tương tác đặc thù. Nghiên cứu làm rõ các khái niệm như nghĩa vụ hành động, nghi thức tương tác và quản lý thể diện (theo Goffman), đặc biệt có ý nghĩa trong bối cảnh Việt Nam, một đất nước tôn sư trọng đạo và việc duy trì hoà khí tập thể có ảnh hưởng lớn đến mức độ tham gia phát biểu của người học.

Phân tích cũng xem xét các biến đổi của cái tôi / bản ngã và các bản sắc đa tầng, được kiến tạo trong quá trình học tập ngôn ngữ.

2. Hành động sư phạm

Hành động sư phạm của giáo viên được xem xét thông qua khái niệm “chương trình kép”, bao gồm quản lý lớp học và truyền thụ nội dung tri thức, cùng với các hoạt động hỗ trợ mà giáo viên triển khai trong quá trình dạy học. Trong bối cảnh Việt Nam, hành động sư phạm chịu ảnh hưởng từ văn hoá học tập truyền thống vốn đề cao ghi nhớ và tính thứ bậc, đôi khi mâu thuẫn với các thực hành giao tiếp mang tính tương tác đặc trưng của giáo dục phương Tây. Chúng tôi vận dụng Lý thuyết Hành động Liên hợp trong Dạy học (TACD) để phân tích cách giáo viên và người học cùng đồng kiến tạo tri thức thông qua trò chơi dạy học và các điều chỉnh liên quan đến kiến tạo môi trường dạy học (mésogenèse), kiến tạo thời gian dạy học (chronogenèse) và phân bố vai trò trong dạy học (topogenèse).

3. Hướng tới học tập trong phạm vi tổ chức

Tiểu mục cuối cùng này lý thuyết hoá quá trình chuyển đổi từ đổi mới cá nhân sang năng lực tập thể. Học tập trong phạm vi tổ chức được trình bày như một tiến trình động, bao gồm các giai đoạn: nhận thức – diễn giải – tích hợp – thể chế hoá, cho phép chuyển hoá các hoạt động hiệu quả của các cá nhân (các “lệch chuẩn tích cực”) thành tri thức được chia sẻ trong phạm vi tổ chức (IFVHN). Trong tiến trình này, văn hoá đóng vai trò trung tâm, đòi hỏi một cách tiếp cận vượt ra ngoài sự điều chỉnh ở cấp độ cá nhân, để trở thành một chiến lược đào tạo mang tính thể chế.

PHẦN 3 : PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Chương 1: Cơ sở nhận thức luận và xác định vấn đề nghiên cứu

1. Vị thế của nhà nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, chúng tôi xác định rõ vị thế của mình là một nhà nghiên cứu nước ngoài can thiệp trong bối cảnh giáo dục Việt Nam. Thay vì theo đuổi quan niệm về tính khách quan tuyệt đối – vốn khó đạt được trong khoa học xã hội – chúng tôi lựa chọn đạo đức nghiên cứu dựa trên sự trung thực khoa học.

Chúng tôi thừa nhận những kỳ vọng nghề nghiệp và cá nhân của bản thân, đặc biệt là niềm tin rằng các giáo viên Việt Nam sở hữu những tri thức thực hành mang tính ngữ cảnh có giá trị cao. Đồng thời, chúng tôi cam kết tuân thủ nghiêm ngặt các quy tắc khoa học, nhằm hạn chế tối đa các thiên lệch trong quá trình diễn giải dữ liệu.

2. Chẩn đoán ban đầu

Cuộc khảo sát thăm dò được tiến hành với các giáo viên tại Viện Pháp tại Hà Nội (IFVHN) cho thấy đội ngũ giáo viên có trình độ chuyên môn cao, nhưng có nhu cầu rất lớn về đào tạo liên văn hoá (85,7%) và về quản lý lớp học phù hợp với đối tượng người học Việt Nam. Các nhu cầu được giáo viên tự nêu ra gồm: tạo động lực và gắn kết các học viên, sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy học (TICE), hiểu biết về các quy chiếu văn hoá địa phương. Kết quả này cho thấy những thiếu hụt của đào tạo ban đầu cho giáo viên người Pháp khi giảng dạy FLE tại Việt Nam.

3. Vấn đề nghiên cứu và giả thuyết

Vấn đề trung tâm của nghiên cứu hướng tới việc hỗ trợ quá trình thích nghi về nghề nghiệp của giáo viên người Pháp. Vấn đề này được triển khai theo ba trục chính: bản chất những nhu cầu được đào tạo của giáo viên (không còn ở phạm vi ngôn ngữ mà liên quan đến văn hoá), mức độ phù hợp của phương pháp Lệnh chuẩn tích cực (đòi hỏi phải điều chỉnh để đảm bảo được chấp nhận về mặt đạo đức), quá trình chuyển giao năng lực (làm thế nào để khái quát hoá và phổ biến các hoạt động hiệu quả đã được xác định).

Chương 2: Cách tiếp cận phương pháp luận – Từ Lệnh chuẩn đến Khác biệt tích cực

1. Cơ sở lý thuyết của các quan sát

Chúng tôi lựa chọn chiến lược phương pháp hỗn hợp, ưu tiên phân tích tài liệu và phỏng vấn, kết hợp quan sát lớp học. Mục tiêu là phân tích hình thức hỗ trợ của giáo viên (theo Bucheton & Soulé), nhằm hiểu cách các hình thức hỗ trợ này được điều chỉnh trong các tình huống dạy – học cụ thể, đồng thời dự báo các yếu tố văn hoá đặc thù có thể tác động đến quá trình này.

2. Lệnh chuẩn tích cực được chuyển hoá trong trung tâm phương pháp luận

Chúng tôi vận dụng năm giai đoạn của phương pháp Lệnh chuẩn tích cực (xác định – nhận diện – khám phá – thiết kế – đánh giá) vào khuôn khổ nghiên cứu. Tuy nhiên, do nhận thức rõ các rủi ro liên quan đến gán nhãn xã hội gắn với thuật ngữ “lệnh chuẩn” trong bối cảnh Việt Nam, chúng tôi cho rằng cần phải dịch và điều chỉnh khái niệm này thành “Khác biệt tích cực”, nhằm đảm bảo sự đồng thuận của các tác nhân tham gia nghiên cứu cũng như tính hợp lệ về mặt đạo đức của toàn bộ phương pháp luận.

3. Các phương thức thu thập dữ liệu

Dữ liệu nghiên cứu được xây dựng dựa trên tám hình thức thu thập riêng biệt, bao gồm: khảo sát thuật ngữ nhằm xác lập khái niệm, khảo sát về các khó khăn trong giảng dạy, xây dựng bảng tiêu chí quan sát, quan sát

các lớp học (tại IFVHN và ULIS-VNU), hai cuộc khảo sát theo phương pháp “chỉ dẫn thực hành”, tham vấn chuyên gia, xây dựng chương trình đào tạo, và đánh giá chương trình đào tạo này.

4. Công cụ quan sát

Chúng tôi đã thiết kế một bảng tiêu chí quan sát lấy cảm hứng từ các công trình của Berrewaerts và Gravel, được cấu trúc xoay quanh ba trục chính: môi trường lớp học, điều kiện học tập và tương tác xã hội. Chúng tôi chủ động loại trừ việc sử dụng video và phỏng vấn tự đối chiếu (autoconfrontation), nhằm tôn trọng thể diện của giáo viên và giảm thiểu các thiên lệch liên quan đến mong muốn thể hiện hình ảnh tích cực trước nhà nghiên cứu.

Chương 3: Giai đoạn quan sát và thu thập dữ liệu

1. Thu thập dữ liệu nhằm xây dựng cách biểu đạt mới cho khái niệm *Lịch chuẩn tích cực*

Để điều chỉnh khái niệm, chúng tôi đã vận dụng Lý thuyết dịch nghĩa ngôn bản (TIT) và tiến hành khảo sát với các nhà nghiên cứu Việt Nam. Quá trình này dẫn tới việc lựa chọn thuật ngữ “Khác biệt tích cực”, được đánh giá là phù hợp hơn và ít mang tính kỳ thị hơn so với các bản dịch nguyên văn hoặc dịch tự động.

2. Khó khăn và lỗi của người học

Một cuộc khảo sát với các giáo viên tại ULIS-VNU cho thấy các lỗi được thường mắc phải nhất thuộc về hình thái học và cú pháp, do khoảng cách kiểu hình lớn giữa tiếng Pháp và tiếng Việt – một ngôn ngữ đơn lập. Bên cạnh đó, các lỗi về **ngữ điệu và ngữ âm** cũng được ghi nhận, mặc dù trên thực tế các khía cạnh này thường ít được chú trọng trong giảng dạy.

3. Bảng tiêu chí các giờ học

Bảng phân tích thiết kế với các tiêu chí được đánh giá theo thang điểm từ 1 đến 5, cho phép cấu trúc hoá các quan sát xoay quanh: quản lý lớp học (quy tắc, mức độ tự chủ), điều kiện học tập (mức độ tham gia, TICE, mục tiêu bài học), và tương tác xã hội (hợp tác, giao tiếp).

4. Xây dựng ngữ liệu

Ngữ liệu chính bao gồm 232 buổi học được quan sát tại ULIS-VNU (tương đương 193 giờ 20 phút), với sự tham gia của 12 giáo viên, cùng với 8 buổi học tại IFVHN (17 giờ 15 phút). Sự chênh lệch về số lượng này là có chủ ý, bởi ULIS-VNU được lựa chọn làm địa điểm ưu tiên để quan sát các hoạt động mang tính nội sinh.

5. Thu thập quan điểm và kinh nghiệm nghề của giáo viên

Chúng tôi đã điều chỉnh kỹ thuật “chỉ dẫn thực hành” sang hình thức bảng hỏi. Các giáo viên Việt Nam nhấn mạnh tầm quan trọng của sự kiên nhẫn, việc sử dụng chừng mực tiếng mẹ đẻ và thấu hiểu văn hoá. Trong khi đó, các giáo viên Pháp bày tỏ những khó khăn liên quan đến sự im lặng của người học và các vấn đề ngữ âm.

6. Đa dạng dữ liệu thông qua các đồng nghiệp khác

Chúng tôi đã tiến hành tham vấn các chuyên gia Việt Nam ngoài địa bàn Hà Nội nhằm kiểm chứng các diễn giải ban đầu và đồng kiến tạo các khuyến nghị, qua đó đảm bảo độ vững chắc khoa học và tính phù hợp văn hoá của kết quả nghiên cứu.

7. “Phản tư chéo”

Cuối cùng, chúng tôi triển khai một cơ chế trao đổi mang tên “Phản tư chéo”, đồng thời tiến hành khảo sát nhằm đo lường những tác động ban đầu của cơ chế này đối với hoạt động giảng dạy của các giáo viên tham gia, qua đó khép lại quá trình nghiên cứu – can thiệp.

Chương 4: Phương pháp luận của chương trình đào tạo

1. Các phương pháp đào tạo

Chúng tôi tiến hành rà soát các phương pháp đào tạo: thuyết trình, minh hoạ, gợi mở, chủ động và thực nghiệm, nhằm đánh giá mức độ phù hợp của chúng trong bối cảnh đào tạo nghề nghiệp thường xuyên.

2. Lựa chọn phương pháp luận

Chúng tôi lựa chọn cách tiếp cận hỗn hợp, kết hợp nhiều phương thức đào tạo khác nhau, tùy theo mục tiêu của từng nội dung: phương pháp thuyết trình (expositive) được sử dụng để trình bày các dữ kiện xã hội – ngôn ngữ; phương pháp minh hoạ (démonstrative) được vận dụng cho việc giới thiệu các công cụ sư phạm, thông qua các chuỗi bài giảng mẫu; phương pháp gợi mở – vấn đáp (interrogative) nhằm thúc đẩy tư duy phản tư của giáo viên về chính thực hành của mình; phương pháp chủ động (active) được triển khai trong quá trình xây dựng nội dung và công cụ của người tham gia; cuối cùng, phương pháp thực nghiệm (expérimentale) được sử dụng để chuyển giao và thử nghiệm các thực hành trong tình huống giảng dạy thực tế.

3. Phổ biến các hoạt động giảng dạy

Thiết bị phổ biến mang tên “Phản tư chéo” được thiết kế như một lộ trình gồm năm giai đoạn, lấy cảm hứng từ CARAP: phân tích động cơ của người học, khám phá các phương pháp của giáo viên Việt Nam, xử lý khó khăn và giải pháp, hình thức hoá các hoạt động tốt, tổng kết và đánh giá. Mục tiêu của chương trình này là chuyển hoá tri thức cá nhân thành quá trình học ở phạm vi tập thể.

4. Giáo trình Inspire

Chúng tôi cũng tính đến việc thay đổi giáo trình tại IFVHN (chuyển sang sử dụng *Inspire*). Mặc dù giáo trình này mang lại những cải tiến nhất định (lộ trình số hoá, tự học ngữ âm), nhưng nó không giải quyết triệt để các rào cản sư phạm mang tính văn hoá, qua đó càng khẳng định sự cần thiết của thiết bị đào tạo hỗ trợ do nghiên cứu này đề xuất.

PHẦN 4

PHÂN TÍCH DỮ LIỆU

Chương 1: Cách biểu đạt mới cho khái niệm Lệnh chuẩn tích cực

1. Kết quả tạm thời khi tìm cách biểu đạt mới

Trong phần này, chúng tôi trình bày toàn bộ quá trình dịch thuật và điều chỉnh khái niệm Lệnh chuẩn tích cực. Nhận thức rõ những hàm nghĩa tiêu cực gắn với thuật ngữ “lệnh chuẩn”, cũng như các rủi ro liên quan đến cơ chế gán nhãn trong khoa học xã hội, chúng tôi đã khảo sát nhiều phương án khác nhau: các bản dịch nguyên văn, các hình thức chuyển sáng tạo (transcréation), cũng như việc phiên chuyển thuật ngữ.

Quá trình này được thực hiện thông qua việc tham vấn sinh viên, dịch giả và các nhà nghiên cứu. Những đề xuất như “*Lệnh lạc tích cực*” (theo Google Dịch) hoặc các diễn đạt vòng vo đã nhanh chóng bị loại bỏ do mang tính kỳ thị, thiếu chính xác về mặt khái niệm hoặc quá dài, gây khó khăn cho việc vận dụng trong nghiên cứu và thực tiễn sư phạm.

2. Phân tích dữ liệu

Việc phân tích phản hồi từ một hội đồng các nhà nghiên cứu cho phép chúng tôi lựa chọn thuật ngữ “*Khác biệt tích cực*” (Différence Positive). Thuật ngữ này được đa số người tham gia đánh giá là phù hợp nhất, bởi nó vừa giữ được ý niệm về sự khác biệt, vừa trung hoà được sắc thái tiêu cực của “lệnh chuẩn”. Lựa chọn này giúp khái niệm trở nên khả dụng về mặt phương pháp, chấp nhận được về mặt đạo đức, và vận hành được trong bối cảnh nghiên cứu tại Việt Nam.

Chương 2: Nhu cầu của giáo viên Pháp và hành động sư phạm của giáo viên Việt Nam

1. Khảo sát thăm dò

Cuộc khảo sát ban đầu với các giáo viên tại IFVHN xác nhận rằng nhu cầu ưu tiên là được đào tạo về quản lý động lực lớp học (28,6%) và về **văn hoá – ngôn ngữ Việt Nam**, với 85,7% giáo viên cho rằng họ còn thiếu hụt kiến thức trong lĩnh vực này. Những kết quả này đã định hướng nghiên cứu tập trung vào việc nhận diện các chiến lược liên văn hoá có khả năng đáp ứng các nhu cầu được nêu ra.

2. Quan sát lớp học

Các quan sát được tiến hành tại ULIS-VNU và IFVHN đã cho phép nhận diện một số hoạt động hiệu quả ở một số giáo viên (ký hiệu R, U, V). Chúng tôi đặc biệt ấn tượng với các thực hành sau: sử dụng nghi thức mở đầu giờ học (video, hát) nhằm tạo bầu không khí tích cực; khai thác các công cụ số (Kahoot, *Wheel of Names*, Mentimeter) để tăng tính trò chơi hoá và ẩn danh hoá việc tham gia; sử dụng chiến lược ngôn ngữ mẹ đẻ một cách có kiểm soát để giải thích các hiện tượng ngữ pháp hoặc văn hoá phức tạp.

3. Khó khăn và lỗi của người học

Một khảo sát riêng với các giáo viên Việt Nam cho thấy giáo viên thường tập trung sửa cá lỗi hình thái học (62,5% giáo viên thường xuyên sửa), tiếp theo là cú pháp, những lĩnh vực chịu ảnh hưởng trực tiếp từ khoảng cách kiểu hình giữa tiếng Việt và tiếng Pháp. Ngược lại, các lỗi ngữ âm và ngữ điệu lại ít được sửa, có thể do tâm lý e dè khi chỉnh sửa trước sự hiện diện của một người quan sát bản ngữ.

Chương 3: Phương pháp “chỉ dẫn thực hành” (Instruction au sosie)

1. Với giáo viên Việt Nam

Khi được hỏi về những lời khuyên để người khác có thể thực hành theo, các giáo viên Việt Nam nhấn mạnh cần phải: kiên nhẫn; nói chậm; xây dựng bầu không khí tin cậy trong lớp học; sử dụng có chọn lọc tiếng Việt hoặc tiếng Anh làm ngôn ngữ trung gian. Họ cũng chỉ ra rằng việc thiếu động lực ở người học và trình độ không đồng đều là những khó khăn lớn nhất.

2. Với giáo viên Pháp

Các giáo viên Pháp xác định sự im lặng bề ngoài (liên quan đến tính cách rụt rè và việc tránh phản biện giáo viên) cùng với ngữ âm là những trở ngại chính. Những lời khuyên của họ trùng với quan điểm của giáo viên Việt Nam: cần điều chỉnh tốc độ nói, chấp nhận khoảng lặng, tăng cường thực hành nói và quan tâm đến văn hoá địa phương nhằm tạo lập mối quan hệ sư phạm.

Chương 4: Chuyển giao các chiến lược

1. Quản lý lớp học

Chúng tôi phân tích cách các chiến lược được quan sát (ẩn danh hoá thông qua công cụ số, làm việc hợp tác trên Google Docs) giúp giảm nỗi sợ mất thể diện, tạo môi trường an toàn cho việc phát biểu, qua đó chuyển hoá văn hoá dè dặt và khiến người học tham gia.

2. Quản lý nội dung

Chúng tôi đã xác định các kỹ thuật khắc phục sau:

Ngữ âm – ngữ điệu: Việc sử dụng phép tương đồng với tiếng Việt (ví dụ: “*tắc ga*” cho âm [g], hoặc đối chiếu thanh điệu tiếng Việt với ngữ điệu nghi vấn trong tiếng Pháp) có vẻ đặc biệt hiệu quả, bởi nó dựa trên những năng lực âm vị đã có sẵn của người học.

Ngữ pháp: Ngược lại, việc giải thích ngữ pháp bằng tiếng Việt (ngôn ngữ không biến hình) cho kết quả hạn chế hơn, do những khác biệt với hệ thống biến hình của tiếng Pháp.

Năng lực đa văn hoá: Việc tích hợp các từ vay mượn (như *bánh flan*, *xà lách*) giúp tôn vinh di sản ngôn ngữ chung, tạo thuận lợi cho việc tiếp cận ngôn ngữ đích.

Chương 5: Tham vấn chuyên gia

1. Kết quả phỏng vấn chuyên gia EXP1

Chuyên gia này xác nhận lợi ích của các công cụ số, nhưng cũng cảnh báo về nguy cơ lạm dụng ẩn danh vì nó có thể khiến người học ngày càng trở nên rụt rè hơn. Chuyên gia EXP1 cũng nhấn mạnh rằng giáo viên cần phải có khả năng hội nhập văn hóa.

2. Kết quả phỏng vấn chuyên gia EXP2

Chuyên gia thứ hai khẳng định TICE rất có ích trong việc xử lý các khó khăn về mặt văn hoá, đồng thời khuyến nghị duy trì siêu ngôn ngữ ngữ pháp, kết hợp với việc sử dụng tiếng Anh cho các trường hợp vay mượn từ vựng khi cần thiết.

3. Kết quả phỏng vấn chuyên gia EXP3 (không ghi chép chi tiết)

Chuyên gia này đề xuất điều chỉnh các công cụ số cho phù hợp với văn hoá địa phương (tránh phản hồi tiêu cực trực diện), đồng thời khuyến khích sử dụng các nền tảng mang tính trò chơi (Kahoot, Quizizz) để kích thích cạnh tranh tích cực, vốn được người học Việt Nam rất ưu chuộng.

Chương 6: Các yếu tố để xây dựng chương trình đào tạo

1. Nhu cầu đào tạo

Chúng tôi tổng hợp các nhu cầu thành một chương trình đào tạo có cấu trúc, nhằm phát triển năng lực liên văn hoá và năng lực quản lý lớp học của giáo viên, dựa trên nguyên lý học tập ở phạm vi tổ chức.

2. Các mô-đun đào tạo

Cơ chế “Phản tư chéo” được hình thức hoá thành năm mô-đun, dựa trên CARAP:

1. động cơ của người học (phân tích dữ liệu IFVHN);
2. phương pháp và công cụ (chia sẻ thực hành, TICE);
3. khó khăn và giải pháp (quản lý xung đột, trung gian văn hoá);
4. thực hành tốt (tổng hợp các chiến lược hiệu quả);
5. tổng kết (đánh giá và duy trì).

Chương 7: Nhận định của giáo viên về “Phản tư chéo”

Các phản hồi từ sáu giáo viên tham gia cho thấy họ đã nhận thức rõ hơn về các vấn đề liên văn hoá.

- **Z1** vẫn giữ thái độ hoài nghi đối với việc sử dụng tiếng Việt, nhưng thừa nhận những khó khăn tồn tại.
- **Z2** và **Z6** đã điều chỉnh thực hành (so sánh ngôn ngữ, thái độ thấu hiểu hơn, giải thích rõ các yếu tố văn hoá).
- **Z3, Z4** và **Z5** cho biết họ hiểu rõ hơn các “điểm nghẽn” của người học (ngữ pháp, sự im lặng), đồng thời bày tỏ mong muốn tham gia các khoá đào tạo mang tính cụ thể và thực hành hơn trong tương lai.

Nhìn chung, chương trình này đã phần nào làm thay đổi quan điểm sự phạm của các giáo viên, giúp họ hướng tới việc thích nghi và hòa nhập tốt hơn.

PHẦN 5

THẢO LUẬN

Với chủ ý chỉ giới hạn tại Hà Nội, nghiên cứu của chúng tôi không nhằm đạt tới tính bao quát toàn diện mà hướng tới độ sâu trong phân tích. Trước tiên chúng tôi sẽ thảo luận về việc thẩm định chính công cụ phương pháp luận đã được xây dựng. Việc điều chỉnh khái niệm “Lệch chuẩn tích cực” thành “Khác biệt tích cực” (Différence Positive) cho thấy đây là việc cần thiết để vượt qua những rào cản đạo đức và ngữ nghĩa gắn với khái niệm “lệch chuẩn” trong bối cảnh Việt Nam. Khi dịch khái niệm này, chúng tôi đã có thể chuyển hoá một phương pháp xuất phát từ y tế công cộng thành một đòn bẩy định tính trong nghiên cứu phương pháp giảng dạy, thúc đẩy quan điểm không phán xét và nhận được sự tham gia tích cực của các giáo viên tại khu vực nghiên cứu.

Tổng quan tài liệu và Lý thuyết Hành động Liên hợp trong Dạy học (TACD) đã tạo cơ sở cho phân phân tích, giúp chúng tôi thấy được một bức tranh đa chiều và tương phản:

- **Thành công trong cải thiện ngữ âm:** Kết quả cho thấy việc huy động vốn ngôn ngữ tiếng Việt của người học (chẳng hạn sử dụng các ví dụ hỗ trợ như “*tắc ga*” cho âm [g]) đóng vai trò như một đòn bẩy sinh-cơ học hiệu quả. Người học có thể đạt được thành công ngay lập tức do phương pháp này dựa trên năng lực kỹ thuật đã có sẵn của người học.
- **Nghịch lý trong ngữ pháp:** Trái lại, các nỗ lực thích nghi trong giảng dạy ngữ pháp (biến hình, thì) cho kết quả không đồng đều. Khác biệt kiểu hình sâu sắc giữa ngôn ngữ đơn lập và ngôn ngữ hoà kết đòi hỏi phải tái cấu trúc nhận thức ở người học, bởi vì nếu chỉ dừng lại ở việc so sánh đơn thuần thì người học khó có thể nhanh chóng tiếp nhận được.
- **Điều chỉnh hành động sư phạm:** TACD cho phép mô hình hoá các điều chỉnh cần thiết: điều chỉnh phân bố vai trò trong dạy học (topogenèse) (giáo viên cũng có thể sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ của người học), đa dạng trong kiến tạo môi trường dạy học (mésogenèse) (xây dựng môi trường dạy học kép hợp, tích hợp L1 và TICE), điều chỉnh khi kiến tạo thời gian dạy học (chronogenèse) (chấp nhận tiến độ giảng dạy chậm hơn nhằm bảo vệ thể diện và giúp người học có cảm giác an toàn khi phát biểu).

Tuy nhiên, để đảm bảo tính trung thực trong khoa học, chúng tôi cũng phải thừa nhận những giới hạn cấu trúc của nghiên cứu như sau:

- **Giới hạn địa lý:** Kết quả chủ yếu được xây dựng trong bối cảnh tại Hà Nội (miền Bắc) và không thể vội vàng khái quát cho miền Nam (TP. Hồ Chí Minh), vì hai nơi này có những khác biệt đặc thù về ngôn ngữ và lịch sử.
- **Giới hạn phương pháp:** Việc chuyển phương pháp “chỉ dẫn thực hành” sang hình thức bảng hỏi, dù cần thiết, đã làm giảm độ phong phú tương tác tiềm năng. Bên cạnh đó, số lượng quan sát chưa cân đối (ULIS-VNU chiếm ưu thế) cũng đòi hỏi phải thận trọng khi diễn giải kết quả.
- **Giới hạn thời gian:** Thời lượng có hạn của giai đoạn đào tạo thử nghiệm (“Phản tư chéo”) chưa cho phép đánh giá liệu các thay đổi trong thực hành sư phạm có bền vững không.

Mặc dù vậy, luận án cũng mở ra những triển vọng nghiên cứu và ứng dụng quan trọng:

- **Về khoa học:** Phương pháp khác biệt tích cực phù hợp như một công cụ trong giảng dạy đa ngữ, có khả năng chuyển hoá các khác biệt văn hoá thành nguồn lực.

- **Về nghề nghiệp:** Mô hình đào tạo ngang hàng giữa các đồng nghiệp (kiểu *Phản tư chéo*) chứng tỏ là một đòn bẩy chuyên nghiệp hoá hiệu quả, vượt trội so với các hình thức đào tạo từ trên xuống truyền thống.
- **Về thể chế:** Kết quả nghiên cứu cho thấy nhu cầu tái cấu trúc quy trình tiếp nhận giáo viên nước ngoài, trong đó cần đưa việc đào tạo ngôn ngữ học đối chiếu và các đặc điểm giao tiếp của địa phương vào ngay từ đầu.
- **Về khả năng chuyển giao:** Phương pháp luận được đề xuất cho thấy tiềm năng chuyển giao cao sang các bối cảnh giáo dục phức hợp khác (châu Phi Pháp ngữ, các lớp học đa văn hoá ở châu Âu), nhằm chính danh hoá những hoạt động giảng dạy nội sinh vốn chưa được ghi nhận.

PHẦN 6

KẾT LUẬN

Nghiên cứu ra đời từ nhu cầu thấu hiểu những khó khăn trong quá trình thích nghi khi làm việc của các giáo viên người Pháp tại Việt Nam. Để đáp ứng nhu cầu đó, chúng tôi đã sử dụng khái niệm “Lệch chuẩn tích cực” nhưng đã điều chỉnh khái niệm này thành “Khác biệt tích cực” (Différence Positive). Đây không chỉ đơn thuần là thay đổi hình thức ngôn ngữ. Mục đích là nhằm tránh cơ chế gán nhãn tiêu cực và bảo đảm tôn trọng những vấn đề đạo đức tại điểm nghiên cứu, qua đó khiến việc tìm kiếm các “lệch chuẩn” mang tính tôn vinh những khác biệt có khả năng tạo ra giá trị.

Nghiên cứu đã khẳng định rằng những khó khăn mà giáo viên gặp phải không mang tính cá biệt hay tình huống, mà có bản chất cấu trúc, bắt nguồn từ sự tiếp xúc giữa hai nền văn hoá giáo dục. Giáo viên người Pháp, được đào tạo trong một mô hình đề cao tương tác giao tiếp, phải đối diện với một *phong tục* học tập Việt Nam vốn luôn coi trọng lắng nghe, tôn kính thầy cô và giữ thể diện. Sự im lặng của người học – thường được hiểu là sự thụ động – trên thực tế lại là một hình thức tham gia tích cực thông qua lắng nghe. Do đó, trong đào tạo cần phải ưu tiên quản lý lớp học trong bối cảnh liên văn hoá chứ không phải là chuyên môn ngôn ngữ.

Việc vận dụng phương pháp nghiên cứu đã giúp nhận diện những hoạt động giảng dạy vốn không được ghi nhận trong các khung tham chiếu sư phạm kinh điển:

- **Quản lý thể diện:** Giáo viên triển khai hiệu quả những chiến lược tránh phơi bày cá nhân, thông qua ẩn danh hoá (các công cụ số, đám mây từ khoá) và các hoạt động phá băng đầu giờ, qua đó tạo lập bầu không khí tin cậy để học viên phát biểu.
- **Đòn bẩy ngôn ngữ mẹ đẻ:** Trái với quan niệm giáo điều “chỉ dùng tiếng Pháp”, việc sử dụng tiếng Việt có kiểm soát (đối chiếu ngữ âm, hệ thống thanh điệu) có vai trò hỗ trợ rất nhiều trong học tập.
- **Nghịch lý ngữ pháp:** Nghiên cứu làm rõ một giới hạn: nếu so sánh ngôn ngữ phát huy hiệu quả trong ngữ âm, thì nó kém hiệu quả hơn trong ngữ pháp do khác biệt lớn về kiểu hình (ngôn ngữ đơn lập so với ngôn ngữ hoà kết), đòi hỏi phải tái cấu trúc nhận thức dài hạn.

Lý thuyết Hành động Liên hợp trong Dạy học (TACD) đã cho phép khái quát hoá các điều chỉnh cần thiết trong hoạt động giảng dạy: điều chỉnh phân bố vai trò trong dạy học (topogenèse) – giáo viên rời bỏ vị thế độc quyền tri thức và thừa nhận tiếng mẹ đẻ của người học; đa dạng trong kiến tạo môi trường dạy học (mésogenèse) – kiến tạo một môi trường dạy học kết hợp, tích hợp L1 và công nghệ số; điều chỉnh khi kiến tạo thời gian dạy học (chronogenèse) – chấp nhận tiến độ giảng dạy chậm hơn, đây là điều cần thiết để đảm bảo vấn đề thể diện và tạo cảm giác an toàn cho người học phát biểu.

Những đóng góp của nghiên cứu được thể hiện trên ba bình diện mang tính hỗ trợ như sau:

- **Bình diện khoa học:** Phương pháp khác biệt tích cực được xác nhận như một công cụ phân tích định tính phù hợp trong sư phạm, có khả năng chuyển hoá các khác biệt văn hoá thành nguồn lực sư phạm.
- **Bình diện nghề nghiệp:** Cơ chế “Phản tư chéo” đề xuất một mô hình đào tạo ngang hàng hiệu quả, dựa trên trao đổi đồng nghiệp thay vì truyền đạt theo trục dọc từ cao xuống thấp.
- **Bình diện thể chế:** Các kết quả nghiên cứu cho thấy cần tái cấu trúc quy trình tiếp nhận và hỗ trợ giáo viên nước ngoài, trong đó cần đưa vào đào tạo ngôn ngữ học đối chiếu và nguyên tắc giao tiếp địa phương ngay từ đầu nhằm tránh những hiểu lầm kéo dài.

Mặc dù vậy, nghiên cứu vẫn còn nhiều giới hạn, bao gồm: giới hạn địa lý (tập trung tại Hà Nội), giới hạn phương pháp (điều chỉnh phương pháp “chỉ dẫn thực hành” thành bảng hỏi), và giới hạn thời gian (thời lượng ngắn của giai đoạn đào tạo thử nghiệm). Tuy nhiên, chính những giới hạn này lại mở ra các hướng nghiên cứu tiếp nối, đặc biệt về khả năng chuyển giao phương pháp sang các bối cảnh khác (châu Phi, châu Âu) với các hoạt động sư phạm kết hợp cũng cần được chính danh hoá.

Cuối cùng, luận án bảo vệ quan niệm đổi mới về giáo viên FLE. Giáo viên không còn chỉ là một kỹ thuật viên ngôn ngữ, mà là một nhà trung gian, sở hữu năng lực đa ngôn ngữ và đa văn hoá (theo CARAP). Khi chấp nhận trở thành một người thực hành khác biệt tích cực, giáo viên sẽ thay đổi góc nhìn: thay vì xem văn hoá của người khác như một trở ngại, họ coi đó là một nguồn giải pháp, qua đó góp phần xây dựng một không gian Pháp ngữ sống động, cởi mở và được chia sẻ.

DANH SÁCH CÁC ÁN PHẨM

1. Romani Aguillon, Y. và Chnane-Davin, F. (Đang chờ xuất bản – 2025?). Hướng tới việc nâng cao giá trị của Cộng đồng Pháp ngữ tại Việt Nam - Sự Khác Biệt Tích Cực, một công cụ mới để nâng cao kỹ năng đa ngôn ngữ và đa văn hóa. Trong Brochet, O. (biên tập) và Flicker, C. (biên tập). Cộng đồng Pháp ngữ tại Châu Á - Thái Bình Dương (9)
2. Romani Aguillon, Y. (2025). Chuyển giao kỹ năng giữa giáo viên tiếng Pháp và tiếng Việt thông qua sự khác biệt tích cực: Một hướng đi để nâng cao chất lượng giảng dạy. Nghiên cứu và Ứng dụng, 78
3. Romani Aguillon, Y. và Đình, HV (2023). Đồng hóa khái niệm lệch lạc tích cực vào tiếng Việt thông qua lý thuyết dịch thuật diễn giải. Trong Aubin, S. (biên tập) và Marchal, B. (đồng biên tập). Sử dụng và độ tin cậy của phương tiện truyền thông và công nghệ kỹ thuật số: Mọi quan tâm nào đối với nghiên cứu và giảng dạy ở Đông Nam Á? Ấn bản Synergies Pays Riverains du Mékong, (11)
4. Romani Aguillon, Y. (2020). Hãy cùng đón nhận sự khác biệt tích cực! Hội thảo Nghiên cứu Sau đại học Quốc tế 2020 & Diễn đàn Giảng dạy Hán ngữ Đông Á lần thứ 10, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ULIS-VNU), tháng 10 năm 2020, Hà Nội, Việt Nam.<hal-03475788>
5. Romani Aguillon, Y. (2019). Đáp ứng nhu cầu giáo dục thông qua sự lệch lạc tích cực. Hội thảo nghiên cứu sau đại học quốc tế 2019, Trường Đại học Ngoại ngữ – Đại học Quốc gia Hà Nội, tháng 10 năm 2019, Hà Nội, Việt Nam.<hal-03443293>